

Title	生涯学習、社会教育、そして成人教育：学問領域としての「生涯教育学」を考える
Author(s)	渡邊, 洋子
Citation	京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 (2004), 3: 1-6
Issue Date	2004-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2433/43823
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

渡邊：生涯学習、社会教育、そして成人教育

生涯学習、社会教育、そして成人教育

— 学問領域としての「生涯教育学」を考える —

渡 邊 洋 子

Lifelong Learning, Social Education, and Adult Education

— on the dicipline 'the Studies of Lifelong Education' —

Yoko WATANABE

敢えて告白すれば、私が初めて「生涯教育学」という枠組に出会ったのは、京大赴任時である。情けないことに、当初は教官である私自身が「生涯教育学講座」という名称になかなか馴染むことができず、自己紹介で言い間違えて赤面することさえあった。「生涯教育」についても、「ゆりかごから墓場まで」との何とも陳腐な説明に終始したこともあった。

その時期から、はや4年が過ぎようとしている。

この間の私の重要課題の一つは、教育学の中でまだ市民権を得たとは言えない「生涯教育学」のアイデンティティを探究し、内外に向けて様々な形でそれを表明・情報発信していくための模索と試行錯誤を続けることであったような気がする。

新たな学問の体系化や構造化、そこに関わる課題提起をしていくには、一定の学術的な実績と磨き抜かれた見識、そしてそれらを踏まえた実証や論証が求められる。そのような仕事は、私のような若輩者には、一朝一夕に成せるものではない。ということで、この小文では、今の私が漠然と捉えていることを「エッセイ」として言葉に託してみたい。

タイトルとして掲げた「生涯学習、社会教育、そして成人教育」は、この2、3年、私が生涯教育学についてのアドヴォカシー活動¹を行う際に、よく用いる「三題噺」的テーマである。現代日本で、「生涯教育学」という枠組を足場に仕事をしていこうとすると、この三つのテーマは必要不可欠である。これらは一見、内容的にかなり重複した類似概念に見えるが、実は各々が、独自の成立経緯、独特の文脈やニュアンス、特徴的な論点や中心領域をもっている。「生涯教育学」の学的体系は、これらの領域の蓄積と成果を、独自の論理的基盤の下で、どのように統合・再編していくか、に大きく左右されるものと考えている。さらに、そこにいかなる価値や論理を付加・考慮しながら、いかに新たな「知」の体系を構築していくか、が問われているのである。

私は大学院生の頃から、主に「社会教育学」という枠組の中で、修士論文や研究論文を書い

てきた。特に、1910-20年代の農山漁村における地域的青年女子団体「処女会」の全国組織化および指導思想の研究を起点とする「社会教育史」研究が出発点となっている²。

「社会教育」は、第二次大戦の前・後を通して、日本社会で、学校外の教育を指して使われてきた行政用語である。1924（大正13）年に文部省に社会教育局が設置されたのを機に、「社会教育」は、文部行政の管轄する教育の領域として、本格的に展開することとなった。戦前社会教育の特色は、「団体中心主義」と「国民教化」であったとされる。「団体中心主義」とは、性別・年代・職域別に、地域網羅的な団体が組織されたことを意味する。たとえば、戸主会・主婦会、少年団・少女団、男女青年団（前身は青年会・処女会）、婦人会・壮年団、農会、在郷軍人会などである。これらの団体活動の中で、指導者たちを通じて、様々なレベルと形態による「国民教化」が行われたのである。

これらの団体の指導者たちは、道府県単位で実施された指導者講習会で、皇国史観や忠君愛国を旨とする排外主義的なイデオロギーや国の侵略政策に関わる講義や各種の講習、そして指導法の手ほどきを受けた。上昇志向の強い多くの土着エリートはその成果を地元を持ち帰り、各団体の日常活動の中で実践していったのである。かれらは、インフォーマルな日常場面や関係性の中で、団員の属性や心理を研究し、その不満や悩みを受け止めつつ、国家の意思を咀嚼して伝えた。国家主義イデオロギーと国策の意義を能動的に受け止め、その内面化を促すとともに、農本主義に代表される精神主義を基盤に、国策を直接的・間接的に担う態度や行動、実働への諸能力の育成に努めたのであった³。

1940年代初頭、これらの団体は大政翼賛会の傘下で、たとえば大日本青少年団、大日本婦人会などのように一本化され、満蒙開拓青少年義勇軍、満州移民、「大陸の花嫁」の送出⁴を含め、戦争加担の道をひた走りに走り抜いた⁵。それが「戦争協力」などという消極的なものではなかったことは、敗戦後の混乱の中で何とか「処分」を免れた、この時期の史料の多くから、明白に示される。また、これらの団体の指導者の中には、敗戦後、その戦争責任を問われて、教職追放や公職追放を受けた者が少なくないのである⁶。

戦後社会教育は、このように国民をファシズムへと猛烈に駆り立てた功罪を反省することから出発した。日本国憲法と教育基本法を受け、1949（昭和24）年に施行された社会教育法で「社会教育」は、「学校教育法に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む）」と定義された。社会教育における「国及び地方公共団体」の役割は、「すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して、自ら実際生活に即する文化的教養を高め得るような環境」の「醸成」に限定され、教育の内容や方法への干渉は、明確に排除された。社会教育に関わる専門職、社会教育主事の職務も、「社会教育を行う者」への「専門的技術的な指導・助言」に限定され、「命令及び監督」は明確に禁じられている。

また戦後民主主義社会の担い手である「公民」養成の拠点として、市町村単位で社会教育施設「公民館」が各地に建設された。50-60年代には、公民館で提供される各種学級・講座や、戦後、再結成された青年団等を中心に、共同学習をはじめ、学習者同士の話し合いを重視する民主的社会教育の実践が各地で展開された。それらの場面では、「学習」をキーワードとし、

「ともに学ぶ」「互いに学びあう」ことが目指された。また地域の公民館職員の役割が重要視され、指導者や教育者としてより、むしろ学習組織者として位置づけられることとなった。社会教育法では、この公民館の他に、他に図書館、博物館、青年の家などが「社会教育施設」として取り上げられている。

現代日本では、「生涯学習」は一般にかなり広く浸透してきた。少し前のデータになるが、1999（平成11）年12月の総理府「生涯学習に関する世論調査」によれば、「生涯学習」を「聞いたことがある」との回答者は、全体の74パーセントを占めていた。同調査で「生涯学習」は、「一人一人が、自分の人生を楽しく豊かにするために、生涯のいろいろな時期に、自分から進んで行う学習やスポーツ、文化活動、ボランティア活動、趣味などのさまざまな活動のこと」と定義されている。最近では、テレビのコマーシャルで、通信教育の呼称が「生涯学習の〇〇」とのチャッチフレーズで繰り返しアピールされることにも示唆されるように、「生涯学習」という言葉の使用頻度や浸透度は、高まっていると思われる。

この「生涯学習」概念は、1965年にユネスコ成人教育局長のP. ラングランが提起した教育改革の理念「生涯教育」に由来する⁷。ラングランは、近代学校制度の抱える矛盾や諸問題を解決し、国家レベルで教育に関わるリソースの再配分を目指し、既存の教育機会を、生涯にわたる学習者の学習機会保障の観点からの再編成を提起した。生涯教育論には当然ながら学校教育の改革が含まれたが、OECDのリカレント教育論のように、生涯教育論の影響を受けつつも、職業教育を中核とする実際の・具体的な提起を行う動きも見られた。激しい社会変化への適応を重視するラングランの理論は、70年代に先進国の政府組織（GO）から歓迎されたが、80年代には、後任のE・ジェルピが、第三世界を念頭においた生涯教育論を展開した。ジェルピは生涯教育を、人々への体制的な抑圧と自己決定学習による人間解放との弁証法の上に成立すると分析し、先進国・開発途上国のNGOに大きな影響を及ぼした⁸。

日本では、70年代の生涯教育論は、政財界から歓迎されたが、民主的社会教育論者は「生涯にわたる国民の生活管理」の危険性を懸念し、批判を展開した。80年代中ばの臨教審答申を契機に、学校以外の場での教育政策の主軸は、生涯教育政策から生涯学習推進政策へと転換される。カルチャー・センターなど第三セクターの活用と受益者負担を重視し、文部行政のみならず、他省庁の積極的関与を奨励するものとなった⁹。2004年現在も社会教育法は有効であるが、1999年には同法の対象とならない新たな生涯学習機会の振興を目指す法律が施行された。行政用語が「社会教育」が「平生教育」（学校教育を含まない）へと全面的に変換された韓国とは異なり、「社会教育」と「生涯学習」（学校教育を含む）が共存する日本の教育・学習の現場では、今でも関係者の中で、用語上・概念上の混乱や戸惑いが少なからず、存在している。

「生涯学習」概念が一般化する90年代の動向の中で、私は、従来の「社会教育」の枠組自体を、新たな文脈の中で組み替える必要性を実感していた。執筆者として関わった『生涯学習時代の社会教育』（黒沢惟昭編、明石書店、1995）のタイトルは実は私の発案だが、当時、従来の社会教育の蓄積を、生涯学習という広い学びの実践の中でどう生かしていくべきか、という漠然とした問題意識をもっていただことは事実である。「社会教育学」を「生涯学習学」と呼び変える動きも一部に見られた。「学習学」が果たして成立するのか、については、大きな疑問

があったが、対案はなかった。他方、90年初頭からのイギリスでの成人教育者研修 (training of adult educators)¹⁰ の調査は、「おとなが学ぶ」「おとなをおしえる」という軸を基本とする「成人教育 (学)」への目を開いてくれた。

「成人教育」は、近代の欧米を中心に発達した「成人の学習」と「学習援助としての教育」という理論および実践を示す語である。学校以外での教育活動は、先進国では学校教育制度の外側に、フォーマルな成人教育機関、ないしノンフォーマル成人の学習活動として組織されてきた。他方、初等教育が十分な普及をみない途上国では、地域の共同体的基盤の内外で、世代や年齢を問わず展開されるノンフォーマルな学習活動や、異世代間のフォーマル・インフォーマルな知識・規範・文化などの伝承活動が見られる。このように「成人教育」は、きわめて欧米先進国的な色彩をもった枠組みである。とはいえ、先進国の「開発援助」の一環として、多くの成人教育者が第三世界に招聘・派遣され、新たな成人教育事業が生み出されてきたことも事実である。成人教育の植民地主義的側面である。

成人教育の歴史的伝統でもっとも知られた国はイギリスである。19世紀の産業革命期に勃興した労働者階級が、自己教育運動の中で、中産階級に独占されていた「知」を開放するよう求めた結果、大学が成人対象の構外教育部門を付設するようになり、労働者教育協会 (WEA) など、全国規模の成人教育組織も結成された。同国政府は1919年に復興省「最終報告書」を通じて、第一次大戦後のイギリスの国民形成に「成人教育」が肝要なことを認め、国家が成人教育を奨励・援助していく方向性を示したのである¹¹。

この「成人教育」が「学」として成立したのは、アメリカのマルカム・ノールズが自らの成人教育実践を踏まえ、子どもの教育学 (ペダゴジー) の対極に成人の教育学 (アンドラゴジー) を措定し、アンドラゴジー理論の体系化を試みたことに始まる。各々が、教師主導型学習と自己主導型学習に対応するものとして実践論が展開された。もちろん、ノールズ自身、両者は対立するものでなく、子どもがアンドラゴジー的に学ぶこと (教えられること) も、おとながペダゴジー的に学ぶこと (教えられること) もあることを認識している。ノールズのこの提起は以後、広く各国の成人教育研究者・実践者に影響を及ぼし、「成人教育学」は、現代に至るまで、ノールズを踏まえつつ、乗り越えつつ、多様でゆたかな議論を蓄積してきている。「自己主導型——」との表現に見られるように、「成人教育」は、キリスト教世界の「個我 (self)」を基本とする西洋的価値観に基づくものであり、その意味で、西洋近代のさまざまな矛盾や限界を内包したものであることは間違いないのだが。

日本には、1910年代にはこの「成人教育」という言葉が輸入された。戦前・戦後ともに、この「成人教育」が、文部省の展開する事業名などに登場しているが、あまり広く定着するには至らなかった。それ以後も、ゆえ、「成人教育学」の成果は近年まで、日本にはあまり体系的に紹介されてはこなかった。だが、現代日本の生涯学習の状況と課題に直面したとき、欧米諸国を中心に「成人教育」の枠組で展開されてきた理論・実践の蓄積を無視するのは、あまりにも「もったいない」というのが、私の正直な実感である。施設・設備などハード面に比して、内容・方法論やスタッフ研修、サポート体制などのソフト面では課題が山積している。従来、成人学習の多様なアプローチや援助技術があまり採用・研究されてこなかったことが、昨今の

ワークショップ（参加型学習）の過剰なまでの普及と結果としての「ワークショップ・アレルギー」の背景としてあるのである。

そのようなことから、近年、私は無謀にも成人教育学の私なりの見取り図を一冊の本にまとめてみた¹²。類書がないこともあり、少しでも生涯学習・社会教育や「おとなの学び」に関心のある方には「入門書」「テキスト」として重宝され、歓迎されている。これは一面では喜ばしいことだが、私自身にとっては、この本は飽くまでも「スタート」であり、「ゴール」に至った成果ではない。すなわち、本書を書く中で、また書き上げた後で、次なる課題や新たな課題が山積していることを、いやと言うほど痛感しているのである。

欧米社会で発達してきた「成人教育学」は、日本の学びの土壌の中で、果たしてどのような役割を果たすものか。そもそも、日本における「学び」の文化と伝統と慣行、規範などを、どのように捉え、それを現代的文脈の中で、どのように「あらゆる人々のための」生涯学習のよりゆたかな実現につなげていくことができるのか？ 近年、グローバリゼーションが加速化し、欧米的価値に一元化された尺度によって世界の国々が画一化・均質化されていく大きな流れの中で、「アジアからの提言」の意義と重要性が指摘されている¹³。日本の生涯教育学は、文化圏として多くの共通要素をもつ東アジアの国々（韓国や中国など）と、人々の「学び」の社会的基盤、すなわち「学びの様式」や「学びの文化」を比較考察しながら、欧米の成人教育学を相対化しつつ、それらを踏まえた独自の「学び」支援のあり方を追求していくことを求められている。

私の「成人教育学」への取り組みは、その先にある「生涯教育学」の学的構築を展望するための作業プロセスの一環にすぎない。生涯教育学は、生涯学習、社会教育、成人教育の三領域の成果と蓄積を踏まえつつも、その構造自体を大胆に脱構築しながら、新たな生涯教育原理のもとに、再構成・構築されていくべきものとする。そのプロセスは、グローバリゼーションや高度知識社会の到来、少子高齢化、経済不況、DV（家庭内暴力・虐待）の増加などの現代的課題をも受け止めながら、構築・脱構築を繰り返し、螺旋階段状に徐々に一定の方向性をもって生成してくるものであろう。

それでは、新たな生涯教育原理とは何か？

その探求はこれまで、講座内外において様々な形で続けられてきている。それらの到達点と成果をどう総括し、いかなる「原理」としてまとめあげ、アカデミック・アイデンティティを確立していけるのか、さらに他分野・他領域と共有・交流できるものとして、リファインしていけるかが、最大の課題だと思われる。

というわけで、先は長いのである。

最後に、以上のような研究途上にある私の、現時点でのささやかな到達点を示しておきたい。「生涯教育学」とは、「先進諸国において近代学校教育制度の発達と共に成立した『教育＝学校教育』の図式をグローバルな視点から相対化し、新たな学習（者）・教育（者）観を構築するとともに、組織的・非組織的、定型的・非定型的、意図的・無意図的、計画的・偶発的な諸要素を含む、生涯にわたる多面的な人間形成＝学習のあり方とすべての学習者の権利保障、その直接的な支援・援助の方向性、そのためのあらゆるレベルでの環境整備や条件整備の方途など

を、ミクロ・マクロな視野から実践的に探究する学問領域である」。

もちろん、これは一つの試みであり、今後、私自身が乗り越えるべき課題であり、先達からご教示していただくべき「宿題」であり、後進の方々に、新たな価値の創造に向かって足がかりとしていただくための「たたき台」であり、次のステップへの「踏み石」でもある。今後、海外の研究者・実践家との研究交流を含め、国際的動向をも見据えながら、講座内外でのオープンな議論や地道な共同研究を積み重ねる中で、一步ずつ、「知」の共同構築に向けて、建設的な試行錯誤を繰り返していけたら、と秘かに考えている。

- 1 渡邊洋子「日本におけるアドヴォカシー概念と成人教育」『京都大学 生涯教育学・図書館情報学研究』創刊号、京都大学生涯教育学研究科、2002年3月、75-90頁。
- 2 渡邊洋子『近代日本女子社会教育成立史——処女会の全国組織化と指導思想』、明石書店、1997年。
- 3 渡邊洋子「公民教育における『中間指導者』の意義と役割——天野藤男を一事例として——」『日本社会教育学会紀要』No. 24、1988年、56-65頁および同「天野藤男の社会教育思想」『人間文化研究年報』、研究年報 第15号、お茶の水女子大学人間文化研究科、13-26頁。
- 4 相庭和彦・大森直樹・陳錦・中島純・宮田幸枝・渡邊洋子『満州『大陸の花嫁』はどうつくられたか——戦時期教育史の空白に迫る』、明石書店、1996年。
- 5 渡邊洋子「1940年代前半期の女子青年団運動の指導理念と事業（Ⅰ）——「国民化」とジェンダーの問題を考える手がかりとして——」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』創刊号、3-41頁、および同「1930年代の女子青年団と男子青年団」橋本紀子・逸見勝亮編『ジェンダーと教育の歴史』、川島書店、157-183頁。
- 6 例えば、東京女子医大創立者吉岡弥生は、高等教育（女医養成）と社会教育（女子青年団）の両面で影響力のある指導者であった。渡邊洋子「戦前・戦中女子教育における職業（労働）と「参加」の問題——吉岡弥生の女子教育思想から——」『人間文化研究年報』第15号、お茶の水女子大学人間文化研究科、1992年、13-26頁および同「総力戦体制下の女子教育と吉岡弥生」久保義三編『天皇制と教育』、三一書房、189-228頁。
- 7 ポール・ラングラン『生涯教育入門』（波多野完治訳）（財）全日本社会教育連合会、1971年。
- 8 エットーレ・ジェルピ『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』（前平泰志訳）東京創元社 1983年。
- 9 渡邊洋子「日本における『生涯学習』概念の検討」日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』、東洋館出版社、1992年、178-189頁。
- 10 渡邊洋子「イギリス継続・成人教育におけるテューター研修の経緯と現状」『日本社会教育学会紀要』No. 27、1991年、35-46頁。
- 11 マイケル・スティーヴンス『イギリス成人教育の展開』（渡邊洋子訳）、明石書店、1997年。なお、イギリスでは1990年代以降、生涯学習をキーワードとする教育改革が大胆に進められてきており、「成人教育」のみならず、「成人学習」という枠組自体も相対化され始めている。本誌宮崎論稿で取り上げられている A. Rogers の議論もその一例であり、今後、その動向が注目される。
- 12 渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学——学習者支援へのアドヴォカシー』、明石書店、2002年。
- 13 前平泰志「アジアにおけるグローバリゼーションとコミュニティ教育」『京都大学 生涯教育学・図書館情報学研究』第2号、2003年3月、1-6頁など。